

# APROXIMACIÓN DESDE LA ETNOGRAFÍA DEL HABLA AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA LENGUA MATERNA

Ana Isabel CODESIDO GARCÍA  
Universidad de Santiago de Compostela

## 1. Justificación

En este trabajo, tal y como se indica en el título que lo encabeza, se pretende, como objetivo último, reflexionar acerca de la relevancia que para un ámbito como el de la *Enseñanza y Aprendizaje de lenguas* puede tener la adopción de un enfoque desde la *Etnografía del Habla*.

Tomaremos como punto de referencia la última ley de educación aprobada en España (1/1990), la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.), y más concretamente su correspondiente adaptación gallega (L.O.X.S.E.), la cual quedó definitivamente configurada tras el establecimiento de los currículos pertenecientes a cada una de las diferentes etapas educativas<sup>1</sup>. La razón que nos ha llevado a pensar en la L.O.X.S.E. reside en el hecho de suponer, respecto a la anterior *Ley General de Educación* (1970), un planteamiento totalmente revulsivo e innovador en lo referido a aspectos tanto estructurales (nuevas etapas, nuevas áreas,...) como pedagógicos (nuevos currículos, enfoques metodológicos actualizados,...). Precisamente es en estos enfoques en donde radica una de las principales novedades de esta reforma educativa, pues el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de lenguas*, considerado desde una aproximación funcional-comunicativa, tendrá una especial relevancia dadas las necesidades de la sociedad actual. De este modo, se admite que en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje –y el de lenguas es uno de ellos– no sólo es importante el *saber*, sino también el *saber hacer*.

Se trata, en definitiva, de justificar la utilidad pedagógica de un enfoque a través de la *Etnografía del Habla* a la hora de abordar un trabajo en el aula de lengua orientado a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

---

<sup>1</sup> Referiremos nuestras argumentaciones a la etapa de *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (E.S.O.), que se desarrolla a lo largo de cuatro cursos (entre los 12 y los 16 años).

Pero antes conviene dejar claro, entre otras cuestiones, qué se entiende aquí por «Enseñanza y Aprendizaje de lenguas» y por «Etnografía del Habla»; a qué nos referimos cuando hablamos de «competencia comunicativa»; o qué es lo que caracteriza a la llamada «aproximación funcional-comunicativa» del lenguaje y las lenguas.

### 1.1. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una lengua

Tal y como acabamos de apuntar, éste va a constituir uno de los puntos de apoyo de nuestra propuesta. Ahora bien, ¿estamos tan sólo ante un proceso o más bien ante una disciplina? Y de ser así, ¿en qué ámbito científico habría que enmarcarla y por qué? Por otro lado, ¿enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y/o de una lengua materna? Trataremos en lo sucesivo de dar respuesta a todas estas cuestiones.

Debemos iniciar nuestro recorrido yendo a la tradición lingüística, donde nos encontramos con un término, «Didáctica de Lenguas», bajo el que se recoge una extensa serie de definiciones que no expondremos ahora aquí, pero que conviene tener en cuenta a la hora de delimitar el campo de actuación para el tema que nos ocupa. En pocas palabras, se puede afirmar que la *Didáctica de Lenguas* fue considerada, hasta hace muy pocos años, lo mismo que *Lingüística Aplicada*, esto es, trabajar en el terreno de la *Didáctica de Lenguas* suponía «hacer» *Lingüística Aplicada*, y viceversa, «hacer» *Lingüística Aplicada* suponía investigar y actuar en el proceso de *enseñanza* de una lengua, y más concretamente de una lengua *extranjera*.

Resulta evidente que en la actualidad este planteamiento está ya ampliamente superado. Así pues, *Lingüística Aplicada* y *Didáctica de Lenguas*, aunque fuertemente relacionadas entre sí, deben ser consideradas como áreas disciplinares distintas ya que, como veremos después, los criterios en que se fundamentan son también distintos.

Sin pretender entrar en un análisis exhaustivo en lo referente a la delimitación de las disciplinas lingüísticas<sup>2</sup>, se hace necesaria la revisión de algunos conceptos con el fin de dejar claro cuál es nuestra visión de los hechos y así llegar a conclusiones lo más objetivas y fundamentadas posible.

Sin más dilación, con la etiqueta de *Lingüística Aplicada* nos referimos a aquella disciplina lingüística que, junto con la *Lingüística Teórica*, aparece delimitada según el criterio del *objetivo o finalidad*. (Frente a las *divisiones y ramas* de la Lingüística, reconocidas como tales en base a su *objeto de estudio*: interés por el lenguaje en sus aspectos constitutivos y estudio del lenguaje en tanto que lo envuelven coordenadas externas, respectivamente). Ambas, pues,

---

<sup>2</sup> En Fernández Pérez 1986 se ofrece una clara y rigurosa visión del tema, la cual constituirá la base teórica para nuestras argumentaciones.

*Lingüística Teórica* y *Lingüística Aplicada*, están situadas a un mismo nivel jerárquico, y no la segunda supeditada a la primera, como muchos estudiosos han querido ver y algunos, cada vez menos, aún ven. ¿En dónde radica la diferencia? Pues, así como la *Lingüística Teórica* tiene como finalidad última el conocimiento por el conocimiento, la *Lingüística Aplicada*<sup>3</sup>, por el contrario, va más allá del conocimiento, proyectando sus constructos teóricos sobre la realidad lingüística con el fin de solucionar los posibles problemas materiales producto de la complejidad inherente al fenómeno lenguaje y a las lenguas.

De esta forma, ni la *teoría* ni la *aplicación* son propiedad exclusiva de *Lingüística Teórica* y *Lingüística Aplicada*, respectivamente. En el caso de la *Lingüística Teórica* la *aplicación*, al igual que la teoría, tiene como objetivo último el *conocer*; en el caso de la *Lingüística Aplicada* la *aplicación* supondrá la proyección de la teoría –pudiendo ser ésta de procedencia muy variada– sobre la realidad lingüística, con la intención de dar respuesta a aquellas cuestiones problemáticas que pudiesen surgir en torno al lenguaje.

Si la *Lingüística Aplicada* es aquella disciplina encargada de darles solución a los problemas concretos que puedan surgir alrededor del fenómeno lenguaje, es obvio que el siguiente paso será la delimitación de diferentes (sub)disciplinas aplicadas, «especializadas» cada una de ellas en esos problemas concretos, los cuales pasarán a constituir los objetos de estudio de esas nuevas (sub)áreas disciplinares.

Siguiendo de nuevo a Fernández Pérez (1986:51), serían disciplinas de la *Lingüística Aplicada* la Lingüística Computacional, la Traductología, la Lingüística Clínica, la Glosodidáctica<sup>4</sup> o la Planificación Lingüística.

Todas ellas, como disciplinas lingüísticas que son, presentan un objeto de estudio, una metodología y unos objetivos propios. Los objetos tienen de común el hecho de tratarse de problemas relacionados con la complejidad del fenómeno lenguaje. Los objetivos suponen, en todos los casos, la aplicación de propuestas teóricas con el fin de resolver esos problemas. Finalmente, la metodología, como es lógico, variará en función de las características específicas de cada uno de los objetos y objetivos.

En el caso concreto de la *Glosodidáctica*, lo que constituye su objeto de estudio es toda una serie de problemas materiales concretos relacionados con el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua* (materna o extranjera). Esos problemas van a ser resueltos por la *Glosodidáctica* por medio de una *síntesis* de aquellos conocimientos teóricos más relevantes aportados por las diferentes áreas que, de uno u otro modo, se acercan al fenómeno lenguaje (Pedagogía, Psicología, Pragmática, Sociolingüística, Psicolingüística...). El objeto de estudio es, pues, *multidisciplinar*.

<sup>3</sup> «*Applied Linguistics*: The application of linguistic theories, methods and findings to the elucidation of language problems that have arisen in other domains» (Crystal, 1987:412).

<sup>4</sup> Cfr. Vez Jeremías 1984.

La metodología empleada en este área es muy variada, pues, como en cualquier otro terreno disciplinar, su «forma» va a estar determinada tanto por el objeto de estudio como por la finalidad perseguida en cada caso concreto.

Por lo que respecta al objetivo, conviene apuntar que hablar de un único objetivo sería quedarse cortos. El primero y más general sería el buscar solución a los problemas originados en torno al proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua*. Concretando un poco más, y teniendo en cuenta la finalidad última de nuestro trabajo, consideraremos como objetivo principal del proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de lenguas* el desarrollo de las competencias orales y escritas implicadas en el uso del lenguaje.

En suma, la *Didáctica de Lenguas (Glosodidáctica)* es, por derecho propio, una disciplina lingüística (y por lo tanto científica, pues la *Lingüística* es una ciencia) que se debe enmarcar en el ámbito de la *Lingüística Aplicada*.

En otro orden de cosas, y antes de proseguir con el desarrollo de nuestro trabajo, creemos que se hace necesaria una aclaración terminológica<sup>5</sup> respecto de cómo denominar a este área disciplinar caracterizada por prestar atención a los problemas del lenguaje en sus contextos educativos. Hasta ahora hemos empleado indistintamente etiquetas del tipo 'Glosodidáctica', 'Didáctica de Lenguas', 'Enseñanza y Aprendizaje de lenguas' o 'Enseñanza de una lengua extranjera'. En todas ellas hay algo de cierto, pero ninguna refleja con absoluta fidelidad la situación real a que pretenden hacer referencia.

Así, hablar de *Didáctica de Lenguas* o de *Glosodidáctica*, por ejemplo, supone considerar el estudio de una lengua como un proceso unidireccional, de profesor a alumno, en el que éste, como *aprendiz*, apenas juega el papel —pasivo— de mero receptor de las destrezas didácticas de su interlocutor.

Pero la realidad nos impide seguir manteniendo esta consideración. Una lengua, como muchos otros hechos de nuestra vida, es al mismo tiempo enseñada y aprendida. Se trata, pues, de un proceso bidireccional, marcado, al menos en primera instancia, por la interacción profesor-alumno. Ya no sólo se tendrán en cuenta las técnicas de enseñanza empleadas, sino también las características —diferenciales y comunes— propias de los individuos que aprenden:

The use of two headings for this section, *foreign language teaching (FLT)* and *foreign language learning (FLL)*, reflects an important development in the modern study of the subject. FLT was at one time thought to be exclusively a matter of teaching techniques (...). Teaching was the active skill; learning the passive one. Today, the active role of the learner is an established principle (...). Research is therefore now directed not only at the way teachers teach, but also at the way learners learn. (Crystal, 1987:368).

Ahora bien. Este proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje, ¿hace re-

---

<sup>5</sup> Esta aclaración terminológica se sustenta en un riguroso proceso de reflexión previo sin el cual las etiquetas propuestas de nada servirían.

ferencia sólo al estudio de las lenguas extranjeras? ¿En dónde encuadramos, entonces, las lenguas maternas? El plantearnos estas cuestiones tiene su origen en la tradicional concepción de la *Didáctica de Lenguas* como el terreno específico de trabajo *en y con* las lenguas extranjeras<sup>6</sup>.

La lengua materna («first language», «mother tongue», «L1») es, según Crystal (1987:412), el objeto de estudio de la «Lingüística Educacional»:

*Educational linguistics*: The application of linguistic theories and methods to the study of the teaching and learning of a language (*especially a first language*) in schools and other educational settings<sup>7</sup>.

Sería, en principio, una disciplina vinculada antes a la *Pedagogía* que a la *Lingüística*, siendo la relación con esta última, en cualquier caso, indirecta, pues habría de tener en cuenta las posibles aportaciones de otras áreas disciplinares tales como la *Planificación Lingüística*, la *Sociolingüística*, la *Psicolingüística*, etc.

La razón principal de esta consideración pedagógica del proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* reside en su carácter especialmente «general», «universal» dentro del ámbito escolar propiamente dicho. Este carácter general es el que permite que ese proceso atraviase en sentido vertical el currículo escolar del alumno, pues

a tarefa de desenvolve-las capacidades lingüísticas dos alumnos e das alumnas non pode ser exclusiva do profesorado de lingua, senón responsabilidade de todo o equipo educativo. Tódalas materias do currículo escolar precisan da linguaxe, tanto para seren transmitidas como para seren adquiridas (D.O.G.: 2.381).

Sin embargo, creemos también posible la aproximación al proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* desde presupuestos principalmente lingüísticos, hasta el punto de considerarlo una disciplina *aplicada* al mismo nivel que el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera*. Se trataría en este caso de acercarse al estudio de la lengua materna como lengua objeto de reflexión (estudio de la Gramática, de la Fonología, del Léxico, de la Ortografía,...), al tiempo que se favorece el uso funcional de esa lengua en cuanto instrumento de comunicación y de representación. Así pues, sin negar la posibilidad de una aproximación pedagógica al estudio de la lengua materna (lengua como importante *instrumento* escolar), vamos a considerar esta lengua en sí misma, reflexionando acerca de los posibles problemas que puedan plantear su aprendizaje y posterior uso para luego tratar de buscarles una solución recurriendo a las aportaciones teóricas de otros terrenos disciplinares.

<sup>6</sup> El propio Crystal 1987 y también Van Els 1984, junto con muchos otros estudiosos, se refieren a los procesos de FLT y FLL como terrenos disciplinares equivalentes a la *Didáctica de Lenguas*.

<sup>7</sup> El subrayado es nuestro.

El proceso (regulado, sistematizado, no autodidacta) de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua* va a tener unos rasgos propios bien estemos ante una lengua extranjera, bien ante una lengua materna<sup>8</sup>. En los dos casos este proceso bidireccional al que nos referíamos antes se va a desarrollar en un ámbito educativo –más o menos escolar–, pero siempre en un marco de interacción profesor(es)-alumno(s). Además, en ambos casos, como ámbitos disciplinares que son, va a ser posible la delimitación de un objeto de estudio, de una metodología y de unos objetivos propios.

El objeto de estudio estará constituido por los problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua considerada en cada caso concreto (materna o extranjera). La metodología se definirá en función de los objetivos que se pretendan alcanzar al final del proceso. Finalmente, el objetivo último y más general será el mismo en los dos casos: la producción lingüística con fines comunicativos. El grado de profundidad de esta *competencia comunicativa* variará en función de factores como la edad del aprendiz, su bagaje lingüístico previo (en el caso de que posea alguno), la motivación, los intereses personales, etc., factores que estarán presentes en el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje* de cualquier lengua<sup>9</sup>.

Junto con estos rasgos comunes, es necesario así mismo reconocer la existencia de una serie de diferencias, importantes diferencias, que nos impiden englobar los procesos de estudio de las lenguas extranjeras y maternas en un mismo contexto. De hecho, aunque en los dos casos la finalidad didáctica que se busca sea compartida,

la diferencia entre el aprendizaje de una nueva lengua y el de la materna reside (...) en el diferente grado de dominio o conocimiento inicial de la misma, en la distinta competencia de la que parte el aprendiz (...), en los aspectos concretos de la competencia comunicativa que pretendemos desarrollar (Lomas *et alii*, 1993:101-102).

---

<sup>8</sup> De ahí que autores como Roulet 1980 hablen de «didáctica lingüística integrada».

<sup>9</sup> Sobre este aspecto volveremos más adelante. Vaya como anticipo lo que entendemos aquí por «competencia comunicativa», que, siguiendo a Hymes 1984 [en Lomas *et alii*, 1993:82], consistiría en la conjunción de cuatro (sub)competencias:

«las denominadas lingüística (que se refiere al conocimiento del sistema de la lengua), sociolingüística (que proporciona los mecanismos de adecuación a la situación y el contexto), discursiva (que rige la coherencia y cohesión de los diversos tipos de discurso) y estratégica (que regula la interacción y permite reparar o contrarrestar las dificultades o rupturas en la comunicación)».

Se trata, en definitiva, de una consideración amplia de la competencia comunicativa, pues en ella intervienen de manera interrelacionada aspectos cognitivos, socioculturales y pragmáticos.

Esta misma concepción constituye el punto de partida del currículo de las diferentes Áreas de Lengua en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tal y como se recoge en las disposiciones oficiales (D.O.G.:2.394).

Además, resulta evidente también que no pueden ser iguales las estrategias a aplicar en una lengua materna que en una lengua foránea, dado que, como ya ha quedado indicado, aspectos como la situación sociolingüística, los prejuicios de alumno y profesor, los diferentes medios didácticos, las motivaciones e intereses personales de los aprendices, la edad, etc., condicionan el trabajo a desarrollar en cada una de las lenguas.

Parece lógico, pues, buscar una nomenclatura que recoja de algún modo estas reflexiones, pues sólo así podremos seguir trabajando sobre un terreno firme y bien delimitado.

Partiendo del hecho de que una lengua materna, los problemas relacionados con su enseñanza y aprendizaje, pueden ser objeto de reflexión desde presupuestos lingüísticos, y recogiendo lo que de común y diferencial presentan los dos procesos de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua* ya comentados, podríamos hablar, por un lado, de una disciplina como la *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna*<sup>10</sup>, centrada en el conocimiento y uso de la L1 y, por otro, de la *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera*, disciplina preocupada por el conocimiento y uso de una lengua extranjera.

## 1.2. *La Etnografía del Habla*: una propuesta de análisis

El otro pilar de apoyo de nuestro trabajo lo constituye lo que se da en llamar *Etnografía del Habla* (o de la *Comunicación*). Más que un terreno disciplinar, debe contemplarse como una aproximación, como una propuesta de análisis de los usos comunicativos, entendiendo por «usos comunicativos» (o lingüísticos):

la selección que hace el hablante de los elementos del sistema que tiene a su alcance, a fin de cumplir el objetivo comunicativo que se propone en una situación determinada (Calsamiglia, 1991:40).

Como decíamos, la *Etnografía del Habla* no posee, por el momento, categoría de disciplina científica. Su interés reside en que:

presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación. El conocimiento del código –la competencia lingüística– queda integrado junto con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción (Lomas *et alii*, 1993:40).

Las investigaciones en este sentido contemplan factores de muy variada procedencia (pragmáticos, étnico-culturales, sociolingüísticos, psicolingüísti-

---

<sup>10</sup> En la situación sociolingüística de Galicia vamos a considerar *lenguas maternas* tanto el gallego como el castellano, aunque en la realidad, y por razones de sobra conocidas por todos, ambas lenguas no estén al mismo nivel (sociolingüísticamente hablando), de ahí que las líneas de intervención didáctica hayan de ser específicas en cada caso concreto.

cos...) pero no constituyen más que un enfoque que, por sus características propias, bien podría enmarcarse dentro de disciplinas como la *Semiótica* o la *Teoría de la Comunicación*.

Este planteamiento supone, además, rechazar la adscripción de la *Etnografía del Habla* al ámbito disciplinar de la *Sociolingüística*, erigiéndose en una disciplina *per se*: la llamada *Sociolingüística Interaccional*<sup>11</sup>. La justificación de esta disciplina tiene su sustento en la consideración de los procesos de producción y comprensión de textos y discursos en su dimensión social, es decir, en el hecho de que esos discursos y procesos se generan, se aprenden y se actualizan socialmente<sup>12</sup>.

Sin embargo, si lo que pretendemos —y debemos— es evitar que las disciplinas científicas, en este caso la *Sociolingüística*, presenten unos límites difusos, entonces tendremos que precisar, con el mayor rigor posible, el objeto de estudio de cada una de ellas. La *Sociolingüística* no debe ser un cajón de sastre donde depositar todos aquellos fenómenos relacionados con la dimensión social del lenguaje. En palabras de Coseriu (1981:8):

La Sociolingüística es el estudio del lenguaje en relación con el contexto social (o con la estructura social de las comunidades hablantes) [pero] si no se dice de qué plano del lenguaje y de qué tipo de relación con el contexto social se trata y cuál es el planteamiento de los problemas correspondientes, tal definición permite sociolingüísticas muy diferentes.

Todo lo que es *palpable* en el sentido más amplio del término presenta, entre otras, una dimensión *social*, pues sólo adquiere su sentido (o sentidos) dentro de unas coordenadas sociales concretas. Por lo tanto, afirmar sin más que la *Sociolingüística* se ocupa de explicar las relaciones lengua-sociedad equivale a no decir nada más allá de lo evidente.

Sin pretensiones en absoluto dogmáticas, pues el terreno de la *Sociolingüística* es relativamente joven y una actitud científica debe caracterizarse por su flexibilidad, delimitamos con Fernández Pérez (1986:40) la *Sociolingüística* como aquella disciplina que «estudia aquellos aspectos del lenguaje que son *significativos* en tanto en cuanto el fenómeno se sitúa en coordenadas sociales»<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Cfr. Rotaetxe (1988:37-52). La autora, al igual que otros estudiosos del tema, parte de las investigaciones llevadas a cabo por Fishman 1965 y 1971, Searle 1965, Hymes 1974 y Gumperz 1982a y 1982b.

Según Fishman 1965 [en H. Aguiar, 1993:109]: «uno de los aspectos que más trascendencia puede tener en el tratamiento didáctico de la lengua y que enlaza con Pragmática y Estudio del Texto es la Sociolingüística Interaccional».

<sup>12</sup> Cfr. Osoro (1991:28) y Lomas *et alii* (1993:47-49), donde se presenta de manera resumida el área disciplinar así denominada, *Sociolingüística Interaccional*.

<sup>13</sup> El subrayado es nuestro.



En definitiva, ni *Sociolingüística Interaccional* en el sentido arriba expuesto ni *Etnografía del Habla* como terreno disciplinar, y menos perteneciente al ámbito exclusivo de la *Sociolingüística*. Desde la *Etnografía del Habla*, o mejor, a través de ella, vamos a tener en cuenta factores *pragmáticos* (pues la Pragmática estudia los contextos interaccionales que envuelven la comunicación), *étnicos* (considerando lo cultural<sup>14</sup> como un ingrediente imprescindible de la competencia comunicativa del alumno), *psicológicos* (la adquisición y posterior desarrollo del lenguaje como procesos cognitivos complejos) y, por supuesto, *sociolingüísticos* (diversidad de usos lingüísticos; los usuarios –sexo, edad, clase social,...– de esos usos; la comunidad de habla; el repertorio verbal, etc.), todos ellos aspectos vinculados a la consideración del lenguaje en su dimensión social.

Y será precisamente esta vertiente más *social* del enfoque propuesto por la *Etnografía del Habla* la que nos sirva de guía para llevar a cabo el análisis del proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* contemplado desde una aproximación funcional-comunicativa.

## 2. Aportaciones de otras disciplinas lingüísticas al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna

### 2.1. Justificación de la propuesta

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de las lenguas supone una perspectiva renovadora a la hora de acercarse a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación (Lomas, 1991:19)<sup>15</sup>.

Por enfoque *funcional-comunicativo* del proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* entendemos la atención a la mejora por parte del alumno de su dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales propios de esa lengua así como la reflexión metalingüística y metacomuni-

<sup>14</sup> Cfr. H. Aguiar (1993:117), para quien: «el conocimiento, por parte de alumnos y docentes, de las creencias, cosmovisiones y culturas que conviven en el aula y en la sociedad resulta esencial para que la comunicación se produzca».

<sup>15</sup> Debe quedar claro que cuando aquí se habla de *perspectiva renovadora* no se hace referencia tanto a la idea de potenciar el uso oral de la lengua –pues desde siempre ha estado presente en las programaciones escolares e incluso en la sociedad en general– como al hecho de considerar esta *potenciación* un proceso digno de ser analizado, puesto en práctica y, por último, evaluado.

Por lo tanto, este objetivo último de ampliar las posibilidades comunicativas del alumno debe «ponerse en relación con los programas concretos de Lengua (...) y, sobre todo, con los métodos, sistemas de aprendizaje (...). No basta, pues, con determinar unos fines con respecto a los cuales se da un notable acuerdo social y hasta una cierta tradición escolar: el problema reside en la plasmación de esos fines en los dos niveles de planificación que desde siempre han existido: los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesorado» (Lomas *et alii*, 1993:60).

cativa sobre los rasgos formales y los valores pragmáticos implicados en esos usos<sup>16</sup>.

Esa perspectiva renovadora<sup>17</sup> de la que habla Lomas lleva implícita una reacción contra los planteamientos tradicionales, claramente *gramaticalistas* (estructuralistas y generativistas), donde lo que prima no son las descripciones de uso en situaciones concretas, sino la descripción de un sistema de lengua ideal. Para Nussbaum (1991:61):

La introducción, en los programas de la reforma educativa, de objetivos y bloques de contenido relativos al uso oral supone, pues, una reacción (...) que tiene su base en las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la educación<sup>18</sup>.

Se trataría, en definitiva, de caminar hacia «una didáctica de la lengua que contemple las fuentes» (H. Aguiar, 1993:31) o, dicho en otros términos, «nuestro propósito al introducir estos campos nuevos es únicamente el *aprovechar didácticamente*<sup>19</sup> las aportaciones de estas disciplinas lingüísticas» (H. Aguiar, 1993:78-79).

<sup>16</sup> Cfr. Lomas y Osoro (1993:11).

<sup>17</sup> En el año 1970 (año en que se aprobó la *Ley General de Educación* en España), Mackay y otros estudiosos confeccionaron un programa de Lingüística y de Didáctica del inglés: el *Breakthrough to Literacy*. En el prefacio a la edición americana de 1973 se pueden leer estas palabras, bastante significativas si tenemos en cuenta el año en que se escribieron: «The spoken language is once more coming into its own, assuming once again in our own society the honourable place that it had in all of human history until the European renaissance, and that in many societies it has never lost. This is slowly coming to be reflected in educational thinking and practice» (en Halliday, 1978:206).

<sup>18</sup> En Gran Bretaña, Países Bajos y Estados Unidos los trabajos de carácter «integrador» en el ámbito de la *Enseñanza-Aprendizaje de lenguas* ya se vienen realizando desde mediados de los años sesenta. Según Halliday (1978:100): «These subjects [sociolinguistics, psychology, sociology of language,...] are not branches of educational theory and it would be naïve to expect that everything a linguist or a psychologist or sociologist has to say holds some message for a teacher of language. Nevertheless the development of a general sociolinguistic theory, or sociology of language, is, indirectly but unmistakably, of fundamental significance for the teacher...».

Van Els (1977:126), por su parte, es de la opinión de que «in addition to linguistics there are other source disciplines to which the applied linguist turns when he is looking for answers to questions in the domain of FLT (...). One finds references to psychology, sociology, pedagogy and education».

Añade, además, que lo importante es «how we can use our knowledge of the source disciplines, and what the domain of this knowledge is; in other words what we can mean by 'applying' the source disciplines».

<sup>19</sup> El subrayado es nuestro. Nótese que para este autor la disciplina *Didáctica de la lengua* se enmarca claramente en el ámbito de la *Lingüística aplicada*: se trata de *aprovechar* las aportaciones de otras áreas disciplinares, aportaciones que serán coordinadas siguiendo criterios exclusivamente didácticos.

En palabras de Van Els (1977:129-130, 145): «The relation between FLT and the source disciplines is indirect (...). Insights from the various source disciplines will have to be [selected], coordinated and integrated (...) using didactic criteria, if we want to be effective in the actual teaching process».

En definitiva, «the slogan is: adapt, don't adopt».

Sería interesante consultar la compilación de textos de orientación didáctica y lingüística realizada por Álvarez Méndez 1987 con el fin de salvar la separación entre teoría y práctica en el campo de la enseñanza.

En opinión de Lomas y Osoro (1993:22), estas fuentes disciplinares diversas tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil a la hora de acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos (...):

- Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional (...).
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales (...) a sus contextos de producción y recepción.

Teniendo en cuenta las consideraciones establecidas previamente, veamos qué disciplinas lingüísticas resultan más relevantes para los propósitos de la *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna*<sup>20</sup>.

## 2.2. Aportaciones de la Psicolingüística

La enseñanza de la lengua no puede renunciar al conocimiento del sujeto del aprendizaje, en este caso el adolescente (H. Aguiar, 1993:27).

Para este mismo autor, el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* supone la ejercitación de los procesos cognitivos (mentales) complejos de producción y comprensión. De ahí que haya que estar atentos a las aportaciones de la *Psicolingüística*, pues en ella podremos obtener información acerca de los procesos psicológicos implicados en la codificación y decodificación de mensajes lingüísticos. De lo que se trata es de aplicar estos conocimientos teóricos al ámbito concreto de enseñanza-aprendizaje, para así favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Y va a ser precisamente la competencia comunicativa *inicial* del alumno la que, una vez analizada, nos sirva como punto de partida para aprendizajes posteriores:

Non esquezamos que aprender unha lingua é aprender a usala, manipulala, creala e recreala. Así, cómpre partir da lingua do alumno, da variante que el coñece, do seu idiolecto para que poida expresar nel o seu mundo interior e a súa visión do que o rodea, pasando logo gradualmente ás demais variantes e rexistros que lle permitan acceder ó mundo intelectual e científico (Fernández Fernández, 1994:100)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Tal y como se ha apuntado, y en palabras de Vez Jeremías (1988:40), el criterio de selección va a ser el que nos permita distinguir, de entre todas las disciplinas posibles, aquellas que «desde una perspectiva etnográfica del habla inciden en el acto de comunicación, reconociendo que el lenguaje se organiza no sólo en términos de gramática sino también como parte de la conducta comunicativa de las comunidades».

<sup>21</sup> Veinte años antes, fue redactado en Gran Bretaña el llamado *Bullock Report* (1975), en donde se recomienda que «the teacher 'should start where the child is, and should accept the language he brings to school'. The goal is a gradual extension of his communicative powers to meet new demands and situations» (en Edwards, 1976:149).

### 2.3. Aportaciones de la Etnolingüística

Teniendo en cuenta que la *Etnolingüística* es aquella disciplina que «se encarga del lenguaje atendiendo a su situación en coordenadas étnico-culturales» (Fernández Pérez, 1986:42) y admitiendo que «no podemos ni debemos desplazar lo cultural del aprendizaje de la lengua, ya que existe una mutua implicación» (H. Aguiar, 1993:117), no será difícil llegar a la conclusión de que lo *cultural* constituye un ingrediente imprescindible de la competencia comunicativa del alumno. En opinión de Crystal (1987:368), «a cultural perspective is needed (...) in order to grasp the social significance of a linguistic feature (e.g. slang, accents, or terms of address)»<sup>22</sup>.

Por lo tanto, el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* va a estar atravesado de lado a lado por una serie de estrategias, principios y esquemas de comportamiento (socio)culturales que van a regular multitud de aspectos de comunicación como los turnos de conversación, la cortesía, cómo contar un chiste, etc.<sup>23</sup>

### 2.4. Aportaciones de la Sociolingüística<sup>24</sup>

Cuando, en la primera parte de este trabajo, intentábamos delimitar el estatuto de la *Etnografía del Habla*, hacíamos referencia a la *Sociolingüística* como aquella rama de la Lingüística encargada del estudio del lenguaje considerándolo en coordenadas sociales; en tanto que se desarrolla y usa en comunidades y grupos humanos. A la *Sociolingüística* sólo le interesan aquellos aspectos del lenguaje que están provocados por factores sociales o que implican ellos mismos esos factores.

Concretamente en el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna*, y adoptando un enfoque desde la *Etnografía del Habla*, la *Sociolingüística* dirigirá su interés hacia el uso lingüístico.

Tendrá en cuenta, la *Sociolingüística*, la *diversidad*, esto es, la variedad de dialectos, registros o estilos que constituyen parte del bagaje lingüístico del alumno. Las líneas de actuación serán similares a las propuestas por la *Psicolingüística*, partiendo de los conocimientos previos del alumno para ir progresando en sentido cíclico hasta alcanzar la competencia comunicativa pre-

---

<sup>22</sup> Crystal (1987:48) pone un ejemplo curioso, el de cómo contestar por teléfono, pues las reglas que rigen esta acción comunicativa tan cotidiana y elemental no son las mismas en todo el mundo, de manera que, aún siendo anglófonos o francófonos, podemos llegar a no establecer la comunicación deseada por nuestra falta de adecuación al contexto.

<sup>23</sup> Cfr. Lomas *et alii* (1993:86) y también Hudson (1981:232) [en Rotaetxe, (1988:139)].

<sup>24</sup> El estudio de Stubbs, 1976, *Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (vid. Bibliografía) ofrece una perspectiva muy sugerente para los profesores de lenguas, al enfocar los fenómenos de lengua en la escuela desde una óptica sociolingüística.

vista para cada etapa educativa. Este proceder de lo básico a lo complejo será lo que nos permita avanzar de cara a la consecución de los objetivos inicialmente marcados. Tal y como defienden Lomas y Osoro (1993:168):

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico y comunicativo, no hay lenguas ni dialectos, ni registros buenos y malos, y esos usos son útiles para las relaciones que el individuo entabla con una parte importante de su entorno (...). Rechazar la lengua del alumno, oponiendo el estándar que requiere la escuela a las variantes menos prestigiadas de otros ámbitos sociales, conduce (...) al fracaso escolar. En consecuencia, parece obligado combatir la tentación del rechazo e iniciar desde esos usos, considerados saberes y no obstáculos, el recorrido hacia el aprendizaje de los usos formales<sup>25</sup>.

Junto con la *diversidad*, se hace imprescindible tomar en consideración a los *usuarios* de la lengua, los hablantes, quienes por tratarse de personas enmarcadas en coordenadas diversas, van a caracterizarse en base a parámetros del tipo edad, sexo, clase social, estatus, valores, creencias, etc. Estos datos deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna*. Nos interesa conocer, por ejemplo, la *lengua de instalación*<sup>26</sup> del alumno y de su familia (o entorno más inmediato en su caso) así como su *actitud* frente a la lengua que está estudiando (si le merece una valoración positiva o negativa). Conviene así mismo motivar al alumno respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua. En opinión de Mackay 1970 [en Halliday, 1978:206]:

if the reading and writing [for instance] are unrelated to what he [the child] wants to mean, to the functional demands that he is coming to make of language, then they will make very little sense to him.

Otros datos a tener en cuenta son el concepto de *comunidad de habla* (grupo humano heterogéneo que comparte un mismo modelo de prestigio lingüístico) y el de *repertorio verbal o lingüístico*, que referido a la comunidad de habla está constituido por todas las variedades lingüísticas que se emplean en esa comunidad y que está distribuido en ámbitos de uso, socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio,...). Por lo que respecta a los individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos de que disponen los hablantes para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo. La selección que se hace es significativa, pues deja entrever normas de uso colectivo. (Cfr. Tusón, 1991:51-53).

En definitiva, se trata de ser coherentes con el planteamiento inicial: si las

<sup>25</sup> B. Bernstein 1971 habla de la *Teoría del déficit*. Según este autor, la escuela juega un papel decisivo en el desigual reparto del potencial expresivo de cada lengua (o variedad).

<sup>26</sup> «*Lingua de instalación*: É a lingua que a persona falante sente como intimamente súa (adoita coincidir coa lingua familiar, anque non sempre) e que emprega na meirande parte das situacións da vida cotiá» (*Cadernos para o Ensino*, 3:25).

pretensiones últimas son favorecer el desarrollo de las competencias orales y escritas del alumno implicadas en el uso del lenguaje a partir de un enfoque funcional-comunicativo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces es lógico que tratemos de ver qué aspectos de la *Sociolingüística* pueden ser relevantes para que ese proceso se lleve a la práctica obteniendo unos resultados positivos:

el carácter funcional que pretendemos darle a la enseñanza de nuestra área (...) adquirirá una dimensión crítica en la medida que permita al alumnado llegar a la constatación de que los discursos reales están socialmente 'marcados' y de que de esa valoración social se deriva en buena medida la ubicación social del hablante (Lomas *et alii*, 1993:89).

## 2.5. Aportaciones de la Pragmática lingüística

... aunque relativamente nueva, la pragmática es una disciplina lingüística de la que se puede sacar mucho provecho en la didáctica de la lengua (H. Aguiar, 1993:101).

En efecto, a pesar de la poca tradición en este ámbito disciplinar, es ya un hecho contrastado que el estudio de la conversación puede aportar muchos datos relevantes para el proceso de *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna*.

Son muchas y variadas las interpretaciones y caracterizaciones de la *Pragmática lingüística*. En nuestra opinión, la definición que percibimos como aproximada podría sintetizarse en las siguientes afirmaciones de Reyes (1990:19) [en H. Aguiar, 1993:94], para quien la *Pragmática lingüística* sería

la disciplina lingüística que estudia cómo los hablantes interpretamos enunciados en contexto (...). La pragmática se ha concentrado, hasta el momento, en el análisis de cómo producimos *significado intencional*, es decir, en el análisis de cómo decimos lo que queremos decir, y cómo lo comprendemos cuando nos lo dicen...<sup>27</sup>.

Una serie de contenidos propios de la *Pragmática lingüística* («actos de habla» –de emisión, ilocucionarios, proposicionales–, «implicatura», «principio de cooperación», etc.)<sup>28</sup> debe ser recogida en cualquier propuesta educativa mínimamente acorde con la realidad social actual. En el currículo de la E.S.O. (D.O.G.:2.375), en concreto en el *Área de Lingua galega e Literatura* (Bloque de contenidos relacionados con la lengua oral), se recoge como uno de los contenidos conceptuales «A intención de comunicación e os seus elementos». A

<sup>27</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>28</sup> Cfr. H. Aguiar (1993:94-103), donde se ofrecen de forma resumida, pero clara, las líneas definitorias básicas de la *Pragmática lingüística*.

este contenido le corresponde uno de carácter procedimental, que persigue la «Interpretación do contido de textos orais, tendo en conta a *intención do falante* (ironía, dobre senso, senso figurado, retranscrición,...), a situación e as características dos textos citados»<sup>29</sup>.

De hecho, en la mayor parte de los actos comunicativos (orales o escritos) «lo que justifica la creación de un texto no es tanto su disposición formal cuanto la intención de producir un efecto determinado» (Lomas y Osoro, 1993:19).

### 3. Aproximación desde la Etnografía del Habla al proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna: el currículo de la E.S.O. en Galicia

Como ya hemos indicado en el apartado 1.2., la *Etnografía del Habla* supone acercarse a los *usos comunicativos* (lingüísticos) adoptando un enfoque de corte general con el que poder abarcar en toda su extensión el análisis de los mismos.

Estos *usos* los vamos a considerar aquí *usos verbales* (frente a *no-verbales*), y más concretamente *orales* (frente a *escritos*). Una de las razones tiene su origen en la concepción más extendida de la *Etnografía del Habla* (o de la *Comunicación*), centrada en el análisis de las manifestaciones orales de la lengua, esto es, en la observación de cómo las personas se comunican oralmente.

Otro motivo tiene que ver con algo que ya ha quedado apuntado en algún momento de nuestro trabajo: la escasa (o nula) presencia que ha tenido la lengua oral –su análisis y desarrollo– en los currículos educativos españoles. Desde siempre las habilidades de escribir y leer han predominado sobre las actividades comunicativas orales: hablar y escuchar (comprender).

En este apartado ofreceremos una visión del *Área de Lingua*<sup>30</sup> del currículo de la E.S.O. en Galicia adoptando un enfoque desde la *Etnografía del Habla* en su vertiente más «social».

Partiendo de la base de que uno de los objetivos generales de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria es el de «favorece-lo uso funcional da linguaxe en canto instrumento de representación e comunicación» (D.O.G.:2.381), es de suponer que uno de los aspectos<sup>31</sup> a tener en cuenta sea el de las *normas de uso*, que son aquellas que

<sup>29</sup> En ambos casos el subrayado es nuestro.

<sup>30</sup> Hablar de *Área de Lingua* resulta incompleto, pues en el currículo aparecen bien claros dos epígrafes, *Lingua galega e Literatura* y *Lingua castelá e Literatura*, que hacen referencia a dos áreas que, aunque fuertemente relacionadas entre sí, presentan características particulares. Aquí, bajo la etiqueta *Área de Lingua*, consideraremos conjuntamente el gallego y el castellano como lenguas *maternas*. (Vid. n.10).

<sup>31</sup> «Si bien muchos de estos aspectos se aprenden en situaciones sociales, fuera del aula, sí es cierto que son, al menos, contenidos para las actividades de reflexión, si queremos llevar hasta sus últimas consecuencias el tomar la comunicación como eje o foco del aprendizaje en nuestra área» (Lomas *et alii*, 1993:86).

se refieren a cuándo se puede hablar y cuándo es mejor callar, a quién hablar y de qué temas, qué registro es apropiado usar en una situación determinada y cuál no, etc.<sup>32</sup> (Tusón, 1991:54).

Por medio de estas *normas de uso* (socioculturalmente condicionadas) se establece una *relación de roles* entre los *participantes* en un acto comunicativo, de manera que cada individuo-hablante cumple un rol con relación a otro. El hecho de asumir ese rol concreto implica conocer las reglas (estrategias) pragmáticas de la conversación-interacción (Cfr. Rotaetxe, 1988:38)<sup>33</sup>.

El alumno, gracias a su conocimiento de las *normas de uso* propias de cada situación, será capaz de interactuar no correcta o incorrectamente, sino de forma *adecuada* o *no-adecuada*, pues

cuando se analiza el uso oral, es preciso partir del principio de que no existen enunciados correctos o incorrectos, sino enunciados *adecuados* o *no* a la situación y a los propósitos de los hablantes (Nussbaum, 1991:66).

Pero no sólo estará capacitado para interactuar desarrollando un rol concreto (el rol que le marque la *situación comunicativa*<sup>34</sup> en la que se encuentre en un momento dado), sino también para valorar esa actuación, manteniendo en todo momento una actitud crítica. En definitiva, estará capacitado para

- Comprender diferentes tipos de mensajes orales, *analizando e valorando* o *seu uso* nos diferentes contextos e situaciones.
- Expresarse oralmente con coherencia, corrección, creatividad e *adecuación* a sus necesidades comunicativas (D.O.G.:2.381)<sup>35</sup>.

De estos dos objetivos generales de área, se desprende una serie de *conte-*

<sup>32</sup> «the particular form a social relation takes acts selectively on what it is said, when it is said, and how it is said» (B. Bernstein, 1971:123).

<sup>33</sup> Van Els (1977:275), al referirse a la corriente que predomina en la actualidad y que defiende, para abordar el estudio del fenómeno lenguaje, una aproximación comunicativa con base funcional-nocional, afirma lo siguiente: «the context in which language is used is extremely relevant to linguistic interaction between groups and individuals, and this context, too, is structured and has a rule system as well in order to be able to communicate adequately».

En términos similares se expresa Vez Jeremías (1984:103-104) cuando reconoce que «la comunicación verbal aparece como un fenómeno altamente complejo toda vez que resulta obvio que no sólo existen 'reglas gramaticales' sino también reglas que son parte del sistema de nuestro comportamiento social (valga el término de 'reglas de uso'): lo que decimos y cómo lo decimos depende de factores tales como lo que los hablantes queremos 'hacer' por medio de una lengua, cuáles son nuestras interrelaciones personales, el tipo de situación, etc.».

<sup>34</sup> En el terreno más específicamente lingüístico, el concepto de *situación* (o *contexto situacional*) se refiere a algo más que al ambiente material (espacio-temporal) en el que se desarrollan los discursos, pues comprende también las circunstancias conocidas por los interlocutores.

<sup>35</sup> El subrayado es nuestro.



*nidos*<sup>36</sup> que el alumno debe hacer suyos si es que queremos que alcance un buen nivel de competencia comunicativa. Estos serían algunos de esos contenidos más relevantes, tal y como aparecen formulados en el currículo oficial (D.O.G.:2.382-2.383):

**\* Conceptuales:**

- «Os rexistros lingüísticos: lingua estándar e lingua culta; os niveis coloquial e vulgar; os niveis específicos (científico, técnico,...) e as xergas».

**\* Procedimentales:**

- «Utilización da lingua de acordo coas necesidades de cada situación comunicativa».
- «Interpretación do contido de textos orais, tendo en conta (...) a situación de comunicación».
- «Enunciación crítica de textos orais, atendendo (...) á adecuación do nivel de lingua e da estratexia adaptada á situación comunicativa».
- «Intervencións e argumentacións en público (debates, coloquio, mesa redonda,...)».

**\* Actitudinales:**

- «Conciencia da importancia que o axeitado uso da lingua oral ten para o desenvolvemento persoal e para a vida social».
- «Valoración positiva das producións orais caracterizadas pola súa (...) eficacia comunicativa».
- «Valoración e respecto polas normas que rexen o intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.».

Con el fin de comprobar si el alumno ha alcanzado el nivel de competencia comunicativa esperado, es necesario llevar a cabo una evaluación del proceso experimentado por el propio alumno. En el currículo de la E.S.O. (D.O.G.:2.385-2-386) se recogen dos posibles criterios de evaluación relacionados con el uso oral de las lenguas:

- «– Expor oralmente un tema (...) adecuando a linguaxe ó contido e á situación comunicativa».
- «– Debater sobre un tema (...) establecendo unha liña argumentativa propia respectando as regras sociocomunicativas e pragmáticas que rexen o debate».

---

<sup>36</sup> Los *contenidos* pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. En el Área de lengua, y para la finalidad que se persigue, los de carácter procedimental van a ser los más relevantes. Las razones no dejan de ser obvias: *saber* y, sobre todo, *saber hacer* cosas en y con la lengua que se está aprendiendo.

En definitiva, se valorará la *competencia comunicativa*, esto es, «lo que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla» (Gumperz 1972) [en Tusón, 1991:54].

Consideramos que, tras lo apuntado hasta aquí, queda de sobra justificada la utilidad que para un ámbito como el de la *Enseñanza-Aprendizaje de una lengua materna* puede tener una propuesta de análisis desde la *Etnografía del Habla*. Este enfoque de carácter general que nosotros hemos propuesto permite considerar esa lengua en base a todos los parámetros que la definen (sociales, psicológicos, pragmáticos, culturales,...). En nuestra opinión, las lenguas deben ser utilizadas, *adecuadamente* utilizadas, de ahí que hayamos optado en nuestro análisis por el estudio de la lengua materna desde una aproximación funcional-comunicativa, ya que esto supone un acercamiento global a ese fenómeno tan «humano» —y tan «social»— como es el de dominar nuestra(s) lengua(s).

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, JOSÉ MANUEL, 1987, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, BASIL, 1971, *Class, Codes and Control*, vol. 1, London, Routledge & Sons (esp. caps. 3 y 7).
- CALSAMIGLIA, HELENA, 1991, «El estudio del discurso oral», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 38-48.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN, 1993, *Cadernos para o Ensino*, 3.
- , 1993, «Currículo da Educación Secundaria Obrigatoria», *Diario Oficial de Galicia (D.O.G.)*/2-4-1993, Santiago de Compostela, 2.375-2.399.
- COSERIU, EUGENIO, 1981, «La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas», *Anuario de Letras*, 19, pp. 5-30.
- CRYSTAL, DAVID, 1987, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- EDWARDS, ANTHONY, 1976, *Language in culture and class: The sociology of language and education*, London, Heinemann.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, XULIA, 1994, «Aspectos sociolingüísticos do alumnado de E.X.B.», *Revista Galega do Ensino*, 2, pp. 91-105.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, MILAGROS, 1986, «Las disciplinas lingüísticas», *Verba*, 13, pp. 15-73.
- FISHMAN, JOSHUA, 1965, «Who speaks what language to whom and when», *La Linguistique*, 2, pp. 67-68.
- , 1971, *Sociolinguistique*, Brussels/Paris, Labor/Nathan.
- GUMPERZ, JOHN, 1972, «Introduction». En GUMPERZ y HYMES (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, Oxford, Basil Blackwell.
- , 1982a, *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1982b, *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY, MICHAEL, 1978, *Language as social semiotic*, London, Edward Arnold.

- HERNÁNDEZ AGUIAR, JOSÉ MANUEL y FRANCISCO SEPÚLVEDA, 1993, *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Madrid, Cincel.
- HUDSON, RICHARD ANTHONY, 1981, *La Sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- HYMES, DELL, 1974, *Foundations in Sociolinguistics*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- , 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- LOMAS, CARLOS, 1991, «Usos orales y escuela», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 18-19.
- y ANDRÉS OSORO, 1993, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- , — y AMPARO TUSÓN, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- MACKAY, DONALD, B. THOMPSON y P. SHAUB, 1970, *Breakthrough to literacy (Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching)*, London/Glendale, CA, Longman/Bowmar.
- NUSSBAUM, LUCILA, 1991, «De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 60-67.
- OSORO, ANDRÉS, 1991, «Apuntes para un método en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 20-36.
- REYES, GRACIELA, 1990, *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- ROTAETXE, KARMELE, 1988, *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- ROULET, EDDY, 1980, *Language maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-Crédif.
- SEARLE, JOHN, 1965, «What is a speech act?». En P.P. Giglioli (ed.) (1972). *Language and Social context*, London, Penguin Books, pp. 136-154.
- STUBBS, MICHAEL, 1976, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984<sup>2</sup>.
- TUSÓN, AMPARO, 1991, «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 50-59.
- VAN DIJK, TEUN, 1980, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1989<sup>6</sup> (aum.).
- VAN ELS, THEO *et alii*, 1977, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London, Edward Arnold, 1984<sup>2</sup>.
- VEZ JEREMÍAS, JOSÉ MANUEL, 1984, *Claves para la Lingüística Aplicada*, Málaga, Ágora.
- , 1988, «Aprendizaje y enseñanza de la lengua según las ciencias del lenguaje». En GARCÍA PADRINO Y MEDINA (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 33-51.